

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse combinée des données d'entretien selon une procédure verticale, par cas, et une procédure horizontale, par comparaison entre les récits de pratique des dix psychoéducatrices et psychoéducateurs rencontrés, a permis de dégager un certain nombre de thèmes dont la présence relative contribue aux représentations de l'objet à l'étude. La pratique avec les familles, sujet de cette recherche, s'inscrit d'abord dans la thématique plus large de la pratique professionnelle entendue comme image d'un savoir-faire, lui-même inscrit dans des conditions particulières de mise en rôle. La première partie de ce chapitre veut rendre compte des éléments qui composent ces modèles de pratique en psychoéducation. Y seront présentés les étapes du processus d'action auquel se réfèrent les psychoéducateurs, leurs références à la formation et à l'expérience, les modèles des institutions tels que perçus dans leurs propos et, finalement, leur identification professionnelle. Ces thèmes, issus des discours, rappellent les dimensions structurelles, épistémologiques et sociales de la pratique professionnelle présentées plus avant. Davantage que leur repérage dans les récits livrés par nos informateurs, ce sont la couleur que ceux-ci leur confèrent mais surtout leurs interrelations qui donnent valeur aux résultats de cette étude. En revanche, les modèles de pratique avec les familles, abordées en deuxième partie de ce chapitre, ne peuvent s'appuyer de la même manière sur notre cadre théorique. Plutôt, les dimensions qui y contribuent s'apparentent à celles identifiées dans la pratique psychoéducative globale tout en s'en distinguant par leur organisation. Ainsi, nous nous attarderons à la famille comme sujet de pratique, défini d'abord par le regard institutionnel puis par le regard praticien, aux interactions qu'établissent les psychoéducateurs avec les familles et, finalement, aux expériences et modèles qui

forment ces perceptions et ces interactions. Pour clore cette première analyse des modèles de pratique avec les familles, nous avons jugé intéressant de mettre en lumière quelques zones de tension vécues par les psychoéducateurs dans leur rapport aux familles, plus précisément aux parents. Ces dilemmes ou enjeux éthiques ont été récemment documentés par quelques chercheurs; notre analyse s'y référera, tant il est que ces questions sont d'une importance cruciale dans l'environnement actuel des professions psychosociales.

À la suite de ces deux premières sections du présent chapitre, la présentation et l'analyse des résultats feront place à une configuration qui repose davantage sur un traitement vertical des données. Les deux monographies soumises à lecture veulent principalement rendre compte de l'intégration idiosyncratique des différents thèmes dégagés précédemment. L'illustration de ces thèmes dans deux histoires singulières permet aussi d'éclairer leur organisation sous ses dimensions représentationnelles et de contribuer à la validité des propositions dégagées de l'ensemble des discours.

La facture de ce chapitre consacré à la présentation et à l'analyse des résultats attribue une place importante à la parole des informateurs. Les propositions descriptives ou interprétatives avancées quant à chacun des thèmes s'accompagnent le plus souvent possible d'illustrations tirées des récits des psychoéducatrices et des psychoéducateurs. Il importe en effet de montrer que nos propositions sont «ancrées» dans les discours, la limite étant que certaines d'entre elles sont induites de bribes narratives dispersées donc peu convaincantes lorsque traitées isolément. Par ailleurs, à la valeur argumentaire de tels extraits, devait se conjuguer une rationalité pratique, celle de ne pas alourdir inutilement un chapitre déjà consistant. Outre la recherche d'un juste équilibre entre propositions théoriques et données empiriques, ce chapitre intègre parfois des références à d'autres études que nous jugeons pouvoir enrichir notre analyse des résultats.

4.1 Les modèles de pratique

Comme intervenants psychosociaux, les psychoéducateurs agissent auprès des personnes qu'ils cherchent à aider et structurent cette action suivant des modèles, issus de leur formation et complétés par l'expérience. Leurs propos sont manifestes d'un processus d'action méthodique et rigoureux, composé de trois étapes principales: bien voir, chercher à comprendre et bien agir. La première se réfère à la capacité d'observer systématiquement et sur les bons terrains. Salomé, Odile et Judith insistent particulièrement sur la nécessité d'appuyer leur intervention sur des observations qu'elles auraient recueillies en terrain naturel: en classe, à domicile, voire dans d'autres milieux de vie de l'enfant. Elles témoignent d'un modèle de formation qui confère aux situations quotidiennes une importance première. De leur côté, Claire et Anne s'appuient sur des approches précises, acquises ultérieurement à leur formation initiale, pour décrire leur méthode d'observation. La deuxième opération se rapporte à l'évaluation et à la compréhension de la situation jugée problématique. Ici, le recours à la théorie, aux connaissances apprises, occupe une place qui varie selon les psychoéducateurs. D'aucuns affirmeront que leurs connaissances du développement humain leur garantissent de limiter leur intervention aux difficultés véritables, de ne pas sur-intervenir. D'autres n'admettront consulter des documents théoriques qu'occasionnellement, devant une problématique nouvelle ou non familière. Quoique qu'il en soit, l'«expertise», acquise ou à développer, représente aux yeux des psychoéducateurs une marque de leur professionnalisme.

Ces deux premières opérations, observer et interpréter, organisent l'acte diagnostique, point de départ de toute démarche d'intervention. C'est ce qu'exprime Marguerite quand, après avoir constaté que des actions sont essayées par tâtonnements, elle prend l'initiative d'analyser plus avant le problème. S'ensuit la mise en place de stratégies, choisies délibérément et rationnellement, pour modifier la situation évaluée problématique. Ainsi Simon et Odile disent aménager les plans ou programmes préétablis parce qu'ils jugent ceux-ci ne pas convenir aux besoins de leur clientèle ou à leur conception du changement. De leur côté, Catherine et Salomé déplorent n'avoir pas le temps de préparer leurs interventions à leur entière satisfaction, preuve par la négative de l'importance qu'elles y accordent.

Si elle se veut rigoureuse, la mise en oeuvre de l'action professionnelle s'accompagne aussi de la recherche d'une certaine efficacité. Ainsi, Marie et Henri constatent que leur développement professionnel passe par la découverte de stratégies plus efficaces. Psychoéducatrices d'expérience, Anne, Claire et Judith témoignent à cet égard d'une démarche active. Elles relatent avoir modifié leur approche de telle sorte que l'énergie consacrée à leur intervention puisse donner des résultats plus rapidement. Anne, en particulier, illustre cette quête d'une approche «économique», où un investissement réduit des intervenants, tant professionnels que naturels, rapporte des résultats et satisfait tous les acteurs.

Ça va plus vite. Puis, le sentiment de satisfaction qui est plus rapide aussi ... parce qu'évaluer des fois, ça pouvait prendre deux, trois rencontres, deux, trois semaines, un mois avant que tout soit sorti puis là, on commence à penser comment on va intervenir pour telle problématique. Là, on saute tout de suite, on attaque le problème, on va tout de suite au premier objectif, «Lets go», on part. On voit le mouvement des jeunes, le mouvement de l'enseignante, des parents. Alors, j'aime beaucoup ça.

Productivité et satisfaction de la clientèle, termes empruntés au domaine marchand, marquent ainsi le discours professionnel. L'appauvrissement des ressources professionnelles du secteur public contribue, semble-t-il, à l'émergence de ce discours. Les propos de Judith font état de cette nouvelle réalité:

On s'est fait forcer la main, faut dire. Forcer la main dans le sens que, depuis des années, on est de plus en plus un réseau de services qui s'appauvrit et on n'est plus à l'époque où le monde avait de l'argent, toutes les institutions avaient de l'argent et toutes les institutions étaient meilleures face à l'autre [...]. Maintenant il faut travailler ensemble. Fait qu'à partir du moment où il faut travailler ensemble, il faut regarder aussi qu'est-ce que la communauté peut apporter à ces gens là [...]. Donc il faut être efficace, il faut équiper les gens au maximum de façon à ce qu'ils n'aient plus à revenir dans les services pour leur bien-être, ça c'est le plus bel objectif qu'on peut avoir, mais en même temps ce qu'on se dit, avec les contextes où on vit, si on ne donne pas à la communauté la chance de développer ses compétences ... Les services ne sont pas si accessibles que ça pour tout le monde.

Ce plaidoyer en faveur de la productivité se retrouve aussi dans les propos de Henri qui déplore le temps et l'énergie perdus à vivre la réorganisation des services, l'empêchant de «répondre à un plus grand bassin de clients» et d'être «performant» auprès d'eux.

Henri et Judith sont rattachés au Centre jeunesse et, à l'époque des entretiens, les médias rapportent certains événements malheureux advenus dans les services de la protection de la jeunesse. Judith en fait mention, soulignant les effets nocifs de cette couverture médiatique sur la relation de confiance nécessaire à son action auprès des familles. Il est possible que cette conjoncture particulière ait contribué à vivifier le discours de ces intervenants au sujet de la demande de résultats. Ces mêmes psychoéducateurs, qui se préoccupent des effets de leur action et du temps qu'ils y investissent, semblent plus explicites quant aux objectifs qu'ils poursuivent. À la différence de leurs confrères et consœurs, ils font part des critères qui les incitent à mettre fin à la relation d'aide.

Du discours des psychoéducateurs sur leur méthode, se dégagent deux opérations clés que la suite de cette section propose de présenter et d'analyser plus avant. La première concerne l'acte diagnostique sous sa double dimension d'observer et d'interpréter. La seconde a trait aux interventions proprement dites, c'est-à-dire aux actions que posent les psychoéducateurs envers ceux qu'ils considèrent être les sujets de leur pratique.

4.1.1 Observer et comprendre: l'acte diagnostique

L'acte diagnostique est habituellement reconnu comme une prérogative du professionnel qui le distingue des fonctions techniques. Diagnostiquer c'est reconnaître des signes et les structurer afin de leur donner un sens ou d'établir des relations de cause à effet. Réfléchir, fouiller, consulter sont autant d'expressions qui dénotent chez les psychoéducateurs l'importance accordée à ce processus d'évaluation du problème menant à sa compréhension.

Tous les psychoéducateurs portent une appréciation sur les situations qu'ils rencontrent dans leur pratique. Mais tous ne posent pas d'acte diagnostique au sens où ils seraient seuls juges des problématiques. Ainsi, tant Salomé que Catherine affirment un discours assez développé sur les causes familiales et sociales des difficultés que présentent les enfants mais elles ne rapportent pas poser d'acte diagnostique. Malgré les dix ans d'expérience qui les séparent, ni l'une ni l'autre ne sont très sûres d'elles sur

le plan professionnel. Salomé considère son expérience insuffisante pour lui permettre d'établir des relations de causalité entre difficultés de l'enfant et types de famille. Catherine recherche auprès de son entourage professionnel validation de ses orientations. Mais ce qui frappe surtout chez ces deux psychoéducatrices, c'est l'absence de liens clairement formulés entre une démarche évaluative et les actions à poser, comme si ces deux discours évoluaient en parallèle. Leur silence sur cet aspect de leur pratique peut-il être lié à l'urgence d'agir qui semble caractériser leur milieu de travail? Il en est tout autrement pour Marguerite, jeune professionnelle elle aussi, qui ressent l'incohérence et l'inefficacité d'une action qui ne s'appuie pas sur une analyse approfondie de la situation problème. Le modèle professionnel que cette dernière défend, même à l'encontre des demandes de son milieu, intègre une interprétation clinique sur laquelle vient s'appuyer l'intervention.

Observer, interpréter, déceler les besoins, distinguer entre le normal et le pathologique sont autant d'actions qui concourent à évaluer une situation.

... on fait des activités, mais ça nous permet d'observer un paquet⁴ de choses, on aiguise notre oeil: «Bon, tu fais telle affaire puis t'es-tu rendu compte?» Tous les petits moments, tous les petits discours, tous les indices verbaux, non verbaux qu'on peut décoder puis remettre au client, sont-ils pertinents ou non? Est-ce que ça fait partie de la problématique que notre mandat nous dit de travailler ou si c'est complètement des choses qui, à l'adolescence ou à la pré-adolescence, sont normales. (Henri)

Le «regard averti», représentatif de l'acte diagnostique, est aussi invoqué par Simon qui pourtant n'est pas responsable de l'évaluation des enfants auprès desquels il intervient. Simon évolue dans un milieu où les «professionnels», orthophonistes, psychologues et autres, posent le diagnostic et rédigent le plan d'intervention. Cette situation ne l'empêche pas de conserver son «œil de thérapeute» qui analyse constamment ce qui se passe. Inactif au moment d'évaluer les difficultés particulières de l'enfant, il semble actualiser davantage ses compétences évaluatives sur un terrain qui les transcende, dans sa compréhension de ce que vit l'enfant en relation avec ses enseignants de même qu'auprès des parents.

⁴ Le soulignement est utilisé lorsque le locuteur appuie de façon audible sur un mot.

Lorsqu'il est présent, l'acte diagnostique occupe un espace de la pratique plus ou moins important. Les psychoéducatrices qui, par formation complémentaire, ont développé une approche spécifique, issue du champ thérapeutique, se réfèrent à des modèles d'évaluation précis et accordent plus d'importance à cet acte. Elles sont plus explicites sur les aspects qu'elles chercheront à évaluer et font appel à des notions cliniques.

Je regarde quels sont les liens dans la famille, qui joue le sauveteur, qui sont en alliance, qui provoque qui, et je travaille tout au niveau de ma formation en thérapie familiale, je travaille à regarder les liens existants, les liens qui sont parasitaires. (Claire)

Marie affirme également avoir développé une expertise particulière dans l'évaluation des difficultés langagières des enfants qu'elle rencontre. Mais, de façon générale, les psychoéducateurs s'appuient sur leurs connaissances du développement de l'enfant et de ses besoins éducatifs, suivant un cadre de référence qui conjugue savoir et expérience.

Des enfants qui mènent! Qui vont décider de ce qu'ils vont porter, ce qu'ils vont manger, ce qu'ils vont regarder à la télé, il n'y a pas de limites ou pas de balises claires. Puis pour moi c'est clair que les enfants en ont besoin puis ils ont besoin de structure pour être sécurisés, être en sécurité. Ces enfants là, ils ont de la difficulté à dealer avec les contraintes de l'école puis rester assis puis lever leur main pour parler puis faire une transition en ligne. [...] Ils ont beaucoup, beaucoup de difficulté à interagir aussi avec d'autres enfants, à partager. (Odile)

À l'occasion, ils mèneront une recherche théorique systématique pour comprendre une situation qui leur est moins familière.

L'année passée j'ai travaillé avec un petit bonhomme qui avait un problème au niveau d'encoprésie mais moi je n'avais jamais touché à ça du tout, du tout, ça m'a amené à lire, à aller voir dans le DSM puis de faire des recherches puis d'aller vérifier avec des psychologues, avec des parents qui ont vécu des choses. (Odile)

L'opération professionnelle qui consiste à évaluer les forces et les limites adaptatives du sujet de l'intervention, autrement dit à poser un diagnostic sur la situation problème, présente donc nombre de variations quant aux savoirs de référence qui la supportent et quant au poids qu'elle occupe en regard des autres gestes de la pratique. Les psychoéducateurs rencontrés appuient leur jugement diagnostique sur des

connaissances diversifiées provenant tant de leur formation initiale que de leur expérience, de ressourcements institutionnel que personnel. Leurs propos ne témoignent pas de l'existence d'un répertoire de connaissances unique et spécifique à leur profession mais plutôt de constructions individuelles qui puisent à différentes sources. Ce savoir, aménagé selon ses convictions et son environnement de travail, semble satisfaire au sentiment de compétence ressenti par chacun. S'il demande d'être constamment bonifié, cela ne signifie pas pour autant qu'il soit initialement insuffisant. Par ailleurs, l'importance accordée à la démarche d'évaluation initiale diffère selon les milieux de pratique. Généralement, en milieu scolaire, les psychoéducateurs passent plus rapidement à l'action que ne le font leurs confrères et consœurs du Centre jeunesse ou du Centre hospitalier.

Mais l'acte diagnostique n'implique pas que des connaissances. Les propos de plusieurs psychoéducateurs révèlent que cette opération professionnelle s'effectue en relation avec l'autre et exige en ce sens une éthique.

4.1.1.1 Un acte diagnostique éthique

Quand les psychoéducateurs exercent un jugement clinique sur une situation, quand ils posent un acte diagnostique, quelle position tiennent-ils ? Comment conçoivent-ils cette opération professionnelle dans leur relation à l'autre ?

D'abord, l'acte diagnostique n'est pas l'apanage du professionnel: il se partage avec les personnes mêmes qui en sont les cibles. Plusieurs psychoéducateurs mettent cette idée de l'avant, soit qu'ils cherchent à rallier le client, enfant ou parent, à leur lecture de la situation (Claire, Henri, Judith, Odile) soit qu'ils sollicitent activement sa perception de la situation (Anne, Claire).

Il faut que je comprenne, il faut que je vois, c'est la partie aussi développement, c'est la partie communication, toute cette partie là. Ça c'est une partie que je vais explorer dans le «vivre avec» tout de suite au départ, c'est ma façon de m'introduire et de travailler avec les gens. Tout de suite je m'en vais là où ils sont, pour comprendre, pour voir parce que souvent on dit: Faut voir pour le croire. Pour le vivre avec, pour le sentir avec eux puis pour le partager avec eux, parce que cette partie là de mon bac, la partie plus psycho, me permet de leur nommer et de mettre des mots sur ce qu'ils vivent. (Judith)

Je vais beaucoup moins utiliser des outils qui vont m'aider à poser un genre de diagnostic ou avoir une limite, un entonnoir sur c'est quoi la problématique. [...] Alors, c'est plutôt ça qui change beaucoup, parce que souvent on disait quand on l'a comprise la problématique, ou qu'on lui a mis un titre, là on peut commencer à intervenir. Alors, je regarde puis je pars direct de l'enfant, comment il perçoit sa situation, ce qu'il aimerait qui soit changé.

La première rencontre c'est pour prendre contact. Et puis recueillir de l'information: «Votre enfant est comment à la maison, vous voyez comment le problème?» [...] Je vais chercher un peu d'éléments pour comprendre un peu le vécu de l'enfant avant qu'il rentre à l'école. [...] Et aussi saisir, un peu la position du parent, eux autres, ils voient, ils vivent comment ce problème là puis ils veulent aller où avec ça. (Anne)

Cette tendance à «désexpertiser» l'acte diagnostique tient à la fois de la popularité de nouveaux modèles de pratique tel celui de l'appropriation et d'une position éthique. L'expérience personnelle se conjugue ici à la culture professionnelle ambiante. La pratique avec les parents, particulièrement, éveille une résonance à sa propre expérience comme mère ou comme père. Plusieurs psychoéducateurs projettent leur propre vécu parental sur les situations professionnelles qu'ils rencontrent. Certains ont eu affaire à des tiers intervenants. Marie, tout comme Anne, montrent une sensibilité particulière aux jugements à l'emporte-pièce que leurs pairs peuvent poser sur les enfants ou les parents.

Le fait de diagnostiquer mène parfois à étiqueter et plusieurs psychoéducateurs constatent les méfaits, tant sur les enfants que sur les familles, de cette pratique. Judith dénonce une vision professionnelle qui ne s'attarde qu'aux difficultés, qui «étiquette» abusivement, au risque d'oblitérer les limites entre normalité et anormalité.

Ça je trouve ça déplorable parce que je trouve que ça met des enfants en situation de recevoir des services dont ils n'auraient pas nécessairement besoin et de les étiqueter et Dieu sait, quand j'ai fait mon bac, on parlait déjà, le moins possible mettre des étiquettes sur des enfants. Maintenant, je trouve que les étiquettes, on les distribue très facilement. [...] Puis souvent on a ça comme référence, surtout au niveau scolaire: trouble graves du comportement. OK, mais c'est quoi? Ah, c'est ça qu'il fait! Puis pour les enfants non plus, l'étiquette, ils le portent, les parents le portent. La société les porte aussi. Si on continue à toujours s'étiqueter comme ça, on est très anormaux. On est très malade, nous aussi. Fait que moi je me dis: Non.

Anne rapporte une situation où le parent lui-même contribue à cette pratique en jugeant, à son insu, son enfant fou.

J'ai un cas cette année où le parent dit: «Il est fou». Il est en première année puis les parents parlent de leur enfant comme s'il était un enfant fou, il est bizarre, il dit des choses folles, qui n'ont pas rapport, puis ils sont détachés. Alors ça c'est des choses que, ouf, j'ai pas le goût de participer à évaluer cet enfant là comme quoi ils ont raison, ils n'ont pas raison. C'est comment agir face à ce qu'il vit, c'est ça qu'on a à travailler.

Les risques inhérents à l'acte diagnostique amènent à se préoccuper des limites à établir entre le normal et le pathologique. Les psychoéducateurs du Centre jeunesse se soucient particulièrement de cette fragile frontière. Le fait qu'ils rencontrent des situations «dramatiques», qu'ils interviennent en «bout de ligne» les garde peut-être d'un regard qui abuserait de jugements d'anormalité. Les connaissances théoriques offrent à cet effet une certaine garantie. De même, un regard empreint de vigilance peut éviter de ne voir que les difficultés. Car, comme le souligne Anne, être responsable du diagnostic peut parfois signifier de lourdes conséquences pour une famille:

J'aime mieux m'asseoir, me confronter avec le parent puis regarder: «Écoute, moi je me demande, est-ce que je devrais faire un rapport? Toi, dis-moi, convaincs-moi que ton enfant n'est pas en danger, parle-m'en.» J'essaie de travailler avec le parent comme ça, puis je le fais avec certains parents quand ils sont sur la limite.

Ainsi, quand il est explicite, l'acte diagnostique s'accompagne d'une position éthique. Diagnostiquer ne doit pas prendre sens d'étiqueter, de marquer de manière indélébile et possiblement à tort, les personnes. Car diagnostiquer c'est d'abord voir ce qui fait problème, ce qui s'éloigne de la norme. Les effets de ce jugement sont multiples. Au

plan clinique, il affecte l'identité et la perception de soi du sujet qui le reçoit. Et il risque d'entraîner la personne dans une ronde de services spécialisés dont elle n'a peut-être pas besoin. Au surplus, les institutions véhiculent des images de leur client qui risquent de se fixer parce que peu critiquées. Enfin, au plan social, quelques psychoéducateurs notent que l'abus de diagnostics occasionne une perte de repères «objectifs» pour distinguer entre la normalité et le pathologique. La frontière demeure donc fragile entre ces deux états, constat qui exige de posséder des balises pour effectuer de façon responsable l'acte diagnostique. Ces balises sont données autant par les modèles et les connaissances issues de la formation que par l'expérience. Par ailleurs, sans nier la validité de leur savoir, plusieurs psychoéducateurs cherchent à vérifier leurs impressions cliniques auprès des personnes mêmes à qui s'appliquerait ce diagnostic. Un mouvement de «désexpertisation» s'observe en relation avec cette dimension de la pratique.

L'acte diagnostique participe au caractère professionnel d'une pratique. Pouvoir exercer un jugement clinique en se référant à une expertise spécifique constitue en effet une prérogative propre à une profession (Brichaux, 2000; Legault, 1999). Les psychoéducateurs s'identifient professionnels et considèrent détenir le savoir et les habiletés nécessaires pour prendre en charge l'évaluation des situations qu'on leur réfère. Certains en reçoivent mandat explicite, d'autres l'effectuent sous couvert; les plus jeunes y aspirent ou le revendiquent. L'expérience montre toutefois que de poser un diagnostic représente un acte délicat, lourd de conséquences. Les psychoéducateurs qui en font une observation sensible tendent à s'éloigner d'un modèle professionnel «expert» voire «paternaliste» où l'intervenant détient savoir et impose solution pour adopter un modèle plus «coopératif» (Legault, 1999).

4.1.2 Agir auprès des sujets: les interventions

Les interventions des psychoéducateurs peuvent relever de divers champs: éducatif, pédagogique, thérapeutique (Cartry, 1993, in Martinet). Le champ éducatif représente le rapport aux normes et à la loi, en ce qu'il inscrit le sujet dans le registre social. Il inclut les actions, plus ou moins directives, qui incitent à un changement de

comportement de manière à se conformer à des normes sociales. Le champ pédagogique évoque la transmission de connaissances et d'habiletés. Enfin, le champ thérapeutique s'attarde au remaniement des perceptions et des interactions. Ces champs croisent des fonctions de contrôle, de surveillance et d'aide, en partie tributaires des mandats reçus de l'institution (Parent *et al.*, 1998). Prenant en compte ces catégories, les interventions seront présentées en deux classes suivant leur portée axiologique dominante, soit la normalisation des conduites, soit leur personnalisation.

4.1.2.1. Les interventions qui visent à normaliser

Une première forme d'intervention relative à la normalisation des conduites est associée aux situations de pratique où la judiciarisation oblige, de la part des intervenants, des actions de contrôle et de surveillance envers leurs clients. C'est le cas des familles que des mesures de la Loi de la protection de la jeunesse forcent à recevoir des services. Seuls Henri et Judith travaillent dans un tel contexte et, à titre d'éducateurs, ils se retrouvent plutôt au service des mesures de contrôle imposées par la loi qu'à leur garde.

On a une équipe d'éducateurs-éducatrices, puis on a une équipe de preneurs en charge qui sont des travailleurs sociaux. Le travailleur social veille à appliquer la mesure, ce qui a été dit, soit par l'ordonnance du juge ou par la mesure volontaire qui a été signée. Et nous, dans notre cas, on va beaucoup plus cibler l'enfant et ses besoins. Alors que le travailleur social va beaucoup plus travailler aux qualités des parents, et aussi veiller à la protection de l'enfant, est-ce que la protection minimale est mise en place pour cet enfant-là, sinon il faut peut-être songer à le sortir du milieu. Nous autres on va beaucoup plus cibler le jeune et ses besoins. (Henri)

Arrêter certains comportements jugés inadéquats, «suggérer fortement» des manières de faire ou imposer par sa présence une certaine autorité sont pourtant partie du répertoire des psychoéducateurs, quelque soit leur contexte de pratique. Ces actions visent à conformer, à normaliser. Elles se situent dans une idéologie d'intégration sociale (Parent *et al.*, 1998). Plus souvent ce type d'actions s'applique aux enfants. En milieu scolaire, on intervient lors de crises, pour «éteindre des feux», faire cesser les manifestations de violence, interdire certains comportements. La majorité des psychoéducatrices qui y travaillent utilisent un modèle de renforcement et de punition.

En centre de réadaptation ou en centre jeunesse, les modèles de pratique semblent davantage compter avec la participation du client, enfant ou parent. Les actions coercitives y sont moins nombreuses. Tout au plus on suggérera fortement ou on tentera d'influencer la conduite de certains enfants:

Si ton enfant à la limite qu'il est rendu, à 10, 12 ans, il y a l'encadrement nécessairement, les discours, les valeurs sont présentes mais il dysfonctionne encore parce qu'il ne veut pas vivre ça, c'est là qu'on parle d'intensifier, de suivi plus personnalisé avec l'enfant, où là: «Écoute mon grand on va te comprendre, on va t'écouter, on va être avec toi, on va faire ... on va créer un bon lien de confiance pour après ça, possiblement, que je puisse t'influencer.» (Henri)

Les interventions effectuées en centre jeunesse, parce qu'elles se situent dans un cadre légal, sont elles-mêmes des contraintes. Les psychoéducateurs n'ont peut-être pas à poser, envers les parents, des actions directes de contrôle, celui-ci étant partie inhérente de leur contexte de pratique. D'autre part, le fait que l'intervention ait comme sujets les parents plutôt que les enfants semble influencer sur la propension à utiliser des stratégies de contrôle. Auprès des parents, adultes comme eux et parfois reflets d'eux-mêmes, il est plus difficile pour les psychoéducateurs d'agir avec autorité, d'user d'un pouvoir sans en être légitimés. Néanmoins, en milieu scolaire, il semble admis d'insister pour que les parents entreprennent certaines démarches bénéfiques au bien-être de l'enfant, par exemple consulter un tiers professionnel. En dehors de ces requêtes directes, les actions d'autorité sont rares bien que, parfois, elles seraient souhaitées. À leurs premières armes, Salomé et Marguerite observent chez les parents des comportements et des attitudes qu'elles jugent inadéquats sans savoir comment elles pourraient les influencer.

Quand il y a un enfant qui n'agit pas bien dans la classe ou qui est violent, ça je sais comment agir, c'est quand le parent arrive en ligne de compte. La violence ça, ça va être correct, un enfant va frapper un autre, va le pousser, ça c'est correct. Quand c'est dans le milieu de la classe, ça je suis assez spontanée, je pense que c'est parce que quand le parent arrive, je ne veux pas blesser non plus le parent ... ou c'est peut-être, je pense à ça là, c'est peut-être l'autorité du parent qui fait que je prends peut-être moins ma place d'intervenante, je ne le sais pas, je ne me suis jamais arrêtée à cette question là puis là je m'arrête vu qu'on en parle mais ... (Marguerite)

Marguerite ressent cette difficulté personnelle comme un défi à relever pour la suite de son développement professionnel. De son côté, Catherine déplore n'avoir pas le même pouvoir d'agir sur les parents que les services de la protection de la jeunesse. Cette limite ne l'empêche pas de poser des actions qui relèvent de la surveillance et de la menace.

Bien, des niaiseries de même, je n'en ai plus puis je vérifie. Puis je sais que mon petit bonhomme il va le dire parce que lui, il n'a comme pas de tabous. Fait que je vérifie puis j'en ai beaucoup de même, j'avais des gens du village qui m'avertissaient puis ils m'ont dit: «Il ne se passé plus rien, c'est le calme plat, elle s'occupe de ses enfants, ça va bien.»

Les actions directes de contrôle et de surveillance sont donc peu fréquentes, du moins envers les parents. Auprès des enfants, les psychoéducateurs se sentent en droit d'intervenir avec autorité pour modifier certaines conduites et leur mandat les y autorise. Par contre, aucun contexte de pratique ne confie explicitement au psychoéducateur la responsabilité et le droit d'imposer aux parents qu'ils se conforment à ses demandes. Lorsqu'elles ont lieu, de telles interventions relèvent davantage d'une décision personnelle.

Mais la normalisation et l'intégration sociale ne commandent pas que des actions d'autorité directe. Les actions éducatives ont aussi comme visée l'acquisition d'habiletés ou de comportements répondant d'un modèle de normalité. «Donner des trucs, équiper, outiller, modeler» traduisent ces actions où l'apprentissage se retrouve au premier plan. En milieu scolaire, elles s'adressent d'abord aux enfants tandis qu'avec les parents, les psychoéducatrices vont plutôt transmettre des informations et s'attendre à ce qu'ils relaient leurs propres interventions. Exceptionnellement, quand un parent leur en fait la demande, elles offriront des conseils. En centre jeunesse, les intervenants agissent suivant le modèle représentatif de la psychoéducation : le partage d'activités ou le «faire avec» l'enfant comme avec les parents.

C'est sûr qu'on travaille beaucoup au niveau de vivre avec le jeune, l'accompagner, l'aider à vivre les activités avec lui pour qu'il apprenne à se comporter au niveau social. (Judith)

On va par trois stades: est-ce qu'ils peuvent prendre conscience que tel comportement amène telle chose, est-ce que il y a l'intérêt pour trouver de nouvelles solutions, visualiser d'autres types de comportement qui pourraient amener d'autres choses, puis la troisième étape c'est de les faire, de les appliquer. Donc on commence de façon intensive dans notre suivi, on fait beaucoup avec, les activités, on les fait avec eux, on leur fait vivre des moments valorisants, pour qu'ils puissent connaître autre chose que les anciens comportements. Puis par la suite, graduellement, on se distance, on leur donne plus de tâches pour en arriver à ce qu'ils disent: «Bien écoute là, t'as plus d'affaire ici», c'est ça notre signe qu'on a réussi. (Henri)

Les psychoéducateurs exercent également des tâches d'éducation parentale, pour supporter l'organisation de moments de vie tels les couchers, les repas, les devoirs. La transmission d'informations complète souvent ce volet.

Au niveau des habiletés, on travaille beaucoup avec les parents des enfants qui ont entre 6 et 12 ans, au niveau d'habiliter les parents à mettre et maintenir des structures, dans un premier temps, mais aussi à se sensibiliser aux stades de développement des enfants parce qu'il y a peu de connaissances, chez la majorité des parents avec qui on a à faire. (Judith)

Les actions éducatives peuvent avoir comme cibles d'autres agents éducatifs: professeurs, direction d'école, éducatrices. Les psychoéducateurs informent ces partenaires, voire les habilite à adapter leurs conduites aux particularités de l'enfant. Lorsque plusieurs agents éducatifs sont présents, ils agissent comme médiateurs. Assez fréquemment ils se retrouvent au centre d'un système d'intervention qui doit concilier les attentes de chacun, entre l'école et les parents, entre famille d'accueil et famille naturelle. Ils tiennent alors une position qui privilégie soit l'enfant, soit celui-ci et sa famille.

Tout le travail à faire au niveau des perceptions, la perception que l'enfant a, la perception que l'enseignante a, la perception que le milieu scolaire peut avoir, donc je dois intervenir à ce niveau là pour rétablir les choses, arriver aussi à faire une intervention de sensibilisation au niveau du prof [...] Intervention aussi avec le milieu scolaire parce que là, il y a comme trop de pression. À la maison, parce que le milieu scolaire ça ne va pas bien, à la maison ça déborde, donc intervention dans le milieu familial pour dire: «Bien là, il s'est passé telle situation, le milieu scolaire nous rapporte telle chose, vous nous rapportez telle chose, nous ce qu'on pense c'est qu'il y a des mauvaises perceptions qui ont été faites puis qu'il y a un travail à faire à ce niveau là.» (Simon)

De l'éducation à la suppléance parentale, il n'y a qu'un pas que certaines psychoéducatrices franchissent à l'occasion. Salomé et Catherine disent offrir aux élèves une structure absente de leur milieu familial. Catherine doit «jouer à la mère», «catiner» les enfants et se charge d'apprentissages qui relèveraient normalement des parents. Anne écoute les enfants qui n'ont «ni dans leur entourage à l'école, ni à la maison, la chance d'être écoutés à fond.» Les actions supplétives aux fonctions parentales s'observent plus souvent en milieux scolaires. Dans les faits, les écoles détiennent un mandat éducatif aux contours diffus autorisant plus aisément une substitution à la famille. Ailleurs la suppléance aux fonctions parentales est peut-être moins désirable même si elle a parfois sa place parmi les actions possibles. Les propos de Judith, psychoéducatrice en centre jeunesse, en témoignent, non sans réalisme.

Pas pour pallier parce qu'on ne pallie jamais, on ne se substitue jamais aux parents malgré que quand on part de la base, on le sait, des bouts on fait, des bouts on fait faire, des bouts, on fait avec aussi.

Les interventions qui visent à normaliser, qu'elles empruntent la forme d'un contrôle direct ou celle d'instruire à de nouvelles conduites, supposent l'existence de valeurs de référence le plus souvent culturelles ou sociales. Ces valeurs sont implicites, en partie inscrites dans l'appartenance de l'intervenant à la vie sociale, en partie fondées sur sa connaissance du développement humain. Deux psychoéducateurs affirment pourtant de manière explicite poser des interventions qui visent à transmettre des valeurs: l'effort, l'importance de la scolarisation. Leur geste trouve appui dans un discours explicatif qui s'attaque aux phénomènes sociaux davantage que ne le font leurs confrères et consoeurs psychoéducateurs.

Il faut arriver des fois à leur faire une intervention qui est: «Attends un peu là, ça, personne ne te doit rien là-dessus, tu dois fournir des efforts, tu dois travailler puis tu dois faire ça.» C'est drôle de voir comment ça devient comme acquis pour eux [...]. Ça vient du fait qu'ils ont un service chromé. (Simon)

4.1.2.2 Les interventions d'aide personnalisée

Selon Parent *et al.* (1998), la fonction d'aide s'oppose à celle de surveillance et de contrôle en ce qu'elle se rapporte à l'idéologie de l'humanisme et exige de l'intervenant qu'il se mette au service de son client avec sollicitude. Ces paroles de Henri expriment bien cette position: «C'est pas nous autres qui changent le client, le client se change avec notre aide.» Dans cette perspective, «nommer ce que vivent les parents», leur traduire et leur refléter ce qu'ils font caractérisent la pratique de plusieurs psychoéducateurs. La parole de l'intervenant fait voir ce qui se passe dans l'actuel et s'attarde peu au passé, même si la compréhension de soi pourrait s'appuyer sur l'histoire.

Parce qu'on est là pour leur montrer, pour leur apprendre mais (aussi) pour qu'ils comprennent. Parce que souvent ils ne comprennent même pas ce qui leur arrive. Ils ne savent pas d'où ils sont partis pour se rendre là. Ça c'est une partie qu'on ne traite pas nécessairement, mais: «Là aujourd'hui tu es comme ça, puis regarde comment ça se passe, comment tu dis les choses, comment tu vis ton fils ou ta fille, ou tes enfants. Comment tu pourrais t'organiser autrement pour bien ...» Fait que c'est vraiment dans le quotidien. (Judith)

L'activité comme telle ce n'est pas ça qui est important, c'est ce qui se passe au travers ça, puis après on fait un retour avec le père et l'enfant sur l'appréciation, ce qui s'est dégagé, ce qu'ils ont travaillé, leur faire reconnaître certaines choses qu'ils ne voyaient pas auparavant. (Henri)

Quand l'intervenant parle, il veut faire prendre conscience, mettre en mouvement, provoquer un changement. Certains élaborent avec les parents, ou avec les enfants, des ententes de changement. Anne, Claire, Odile et Henri sont soucieux d'établir un projet qui réponde aux attentes et aux valeurs des personnes. Ils mettent ainsi de côté un peu de leur pouvoir sur l'autre au profit d'une relation basée sur l'échange.

Je n'utilise pas le programme tel quel parce que moi je trouve que c'est un programme qui est plutôt comportemental puis moi je suis moins à l'aise avec ce mode de fonctionnement là. Ils donnent des devoirs aux parents puis ils ont ça à faire puis ... J'aime mieux, moi, suggérer des choses puis voir avec eux qu'est-ce qu'ils ont le goût de mettre en place. (Odile)

Donc souvent ce qu'on fait avec les clients, bien on repart à la base: «C'est quoi que tu offres comme encadrement à ton enfant? Puis c'est à quoi que tu aimerais arriver avec ton enfant? Tu veux qu'il soit poli, bon, qu'est-ce que tu crois comme parent qu'il faudrait que tu mettes en place?» À l'occasion on doit suggérer fortement ce qu'ils devraient faire, mais on essaie de susciter l'intérêt du parent, lui montrer que dans le fond: «Ah! c'est bien, c'est excellent, j'aurais pas trouvé mieux», ce qui fait que le parent se redonne du pouvoir. (Henri)

Une relation d'accompagnement demande d'être présent à ce que vit l'autre, de porter attention à sa souffrance ou à ses difficultés. Cette position éthique permet à Odile de témoigner aux parents de son propre vécu parental. Marie et Anne se veulent «transparentes» dans leurs relations avec les parents, les informant de leurs craintes tout en les rassurant.

On peut dire: «Bien on ne veut pas que ça aille... On se dirige dans le régulier. On veut continuer ça. Par contre, on a ces choix-là qu'on peut avoir durant l'année.» Donc le parent il ne sent pas qu'on lui a peut-être caché des choses. On est ouvert aux parents. Je pense que ça aussi, c'est une bonne stratégie, je suis, pas directe là, mais je suis authentique avec les parents, je ne cache pas. Je dis tout de suite ce que j'ai peur, ce que je crois, qu'est-ce que je veux. (Anne)

Comme le dit Claire, par delà les «zones de souffrance», il y a les «zones de plaisir». La parole montre aussi le positif, ce qui va bien. Il faut «sortir les belles forces, les belles qualités du parent». Claire et Anne appuient cette orientation sur leur formation en thérapie. Pour Judith et Henri, cette attitude va de pair avec une approche qui veut redonner du pouvoir aux parents. Quant à Marie, Odile et Simon, ils veulent ainsi renforcer l'estime qu'ont les parents d'eux-mêmes, rétablir une plus juste perception de leurs habiletés.

Je dis aux parents lorsque je leur remets: «C'est des outils de référence, ce n'est pas: Faites ça! mais plutôt en lisant des choses vous pouvez peut-être avoir des petits trucs ou dire: Ah oui, c'est vrai, je fais ça» puis ça peut être bien valorisant aussi de voir: «Ah bien! je fais ça, puis je fais ça, puis je fais ça.» (Odile)

C'est sûr que quelque part il faut recadrer cette partie là. La façon de le recadrer c'est de l'amener avec des enfants entendants: «Toi tu ferais quoi avec un enfant entendant, à ce moment-là?» «Bien je ferais telle, telle, telle, telle chose.» «Pourquoi tu ne le fais pas avec ton enfant à toi qui est malentendant?» (Simon)

Sur ce versant, l'éducatif côtoie le champ thérapeutique, celui de la relation, de l'écoute, de l'empathie. Les visées ne sont plus tant l'acquisition de comportements mieux adaptés socialement mais la recherche du mieux-être et de l'équilibre, le rétablissement des relations entre parents et enfants.

On essaie de trouver comment on pourrait retrouver un équilibre, leur équilibre, pas le mien (rire). [...] C'est quoi qu'ils veulent atteindre comme équilibre, ce n'est peut-être pas moi un niveau d'équilibre que je voudrais atteindre, mais c'est dans quoi eux ils seraient confortables. Puis on part avec ça puis on essaie d'atteindre ça. (Claire)

Dans l'ensemble de ces interventions, le psychoéducateur demeure en interaction directe avec la personne qu'il veut aider. Il établit avec cette dernière une relation, fondation du projet de changement qu'il souhaite poursuivre avec elle. La mise en réseau des personnes, entre elles ou avec d'autres ressources de leur communauté, constitue une stratégie qui s'éloigne de ce modèle centré sur la dyade intervenant-client. Cette stratégie est énoncée particulièrement par les psychoéducateurs qui sont à l'emploi du Centre jeunesse. Le regroupement des enfants ou des parents permet à la fois de porter un regard moins dramatique sur les situations vécues et de découvrir collectivement des moyens pour y faire face. Il n'appartient plus seulement au psychoéducateur de définir le problème ni d'envisager les solutions.

C'est très informel là parce que les parents ont besoin beaucoup, beaucoup de parler, puis d'être écoutés puis ils sont très réceptifs à ce que les autres peuvent vivre. Puis ce qui ressort là dedans, beaucoup, c'est que les parents disent: «Bien là, je réalise que je ne suis pas toute seule puis on n'est pas seul là, il y a d'autres parents qui vivent des difficultés.» (Odile)

Par delà l'utilisation du groupe, Judith est la seule à témoigner d'une action où elle délègue réellement de son pouvoir de changement à l'autre, comme collectivité. Le choix de cette intervention repose sur une évaluation en amont des difficultés des parents. Ainsi elle insiste sur l'isolement social vécu tant par les enfants que les parents, facteur principal de compromission à ses yeux.

C'est que les dynamiques s'alourdissent, avec l'appauvrissement aussi financier des gens, les gens sont démunis là. On a désappris à s'entraider dans la période abondante puis là, on fait dur. [...] Avec quoi on va s'organiser pour que les gens réapprennent à ... Puis quand je dis s'entraider, je ne dis pas nécessairement au plan financier, il n'y en a pas d'argent. Mais c'est comment tu peux avec ton voisin, t'organiser pour te dépanner ne serait-ce qu'une heure puis un échange de services, c'est possible de le faire. D'apprendre aux gens aussi à se parler, parce que la communication, on le vit à l'intérieur des familles mais on ne parle pas à notre voisin non plus, on rentre chez nous puis on ressort pour travailler. Fait que c'est dans cette optique là puis c'est acheté par l'ensemble des gens qui travaillent dans le réseau, moi je pense que c'est important de développer des réseaux.

Les actions qui visent à mettre en contact et à solidariser les personnes demandent à l'intervenant d'abandonner un peu de son pouvoir sur l'autre. L'intervenant n'est plus seul à savoir. Il partage la responsabilité du changement. Ceci explique peut-être que seules les psychoéducatrices plus expérimentées tentent cette forme d'aide. Il faut aussi noter que le mandat des centres jeunesse diffère de celui des milieux scolaires: parce qu'ils accueillent des personnes dont les problématiques sont plus lourdes et souvent installées, les psychoéducateurs peuvent probablement agir avec plus de latitude. Enfin, ce type d'intervention va de pair avec une perspective où le professionnel devient ultimement inutile, l'intention étant que les personnes puissent trouver le plus possible autour d'elles l'aide dont elles pourraient avoir besoin.

4.1.3 Les références à l'appris: la formation

Le rapport à la formation semble être une dimension qui, par sa présence ou son absence, contribue à la représentation que se font les psychoéducateurs de leur pratique. La formation, ce peut être des connaissances mais ce peut être aussi le développement d'habiletés et d'attitudes, la conscience de soi et de ses limites, des expériences marquantes en cours de stages. La formation renvoie aussi à l'idéal professionnel, aux attentes quelques fois comblées, quelques fois frustrées. La pratique des psychoéducateurs, sise dans des conditions données par les milieux de travail, s'énonce en continuité ou en rupture de leur apprentissage universitaire.

Tous ne parlent pas de leurs années de formation ou ne font pas référence à l'appris de manière également explicite. Le discours de Catherine ne présente aucune référence à sa formation et ne comporte aucun terme pouvant s'y rattacher: clinique, théorie, cours, stage sont autant de mots absents de ses propos. Sa pratique actuelle semble davantage se construire dans la quotidienneté de ses rapports avec son entourage professionnel et des échanges autour des situations rencontrées. Catherine représente un cas singulier. Même si Anne et Odile sont peu loquaces au sujet de leur formation initiale, les projets de pratique qu'elles sont en voie de construire incluent des appels à des notions théoriques, voire à des études en cours. Les autres psychoéducateurs abordent leur formation sous divers angles.

Généralement, les connaissances théoriques acquises à l'université sont considérées utiles à la pratique, notamment pour l'acte diagnostique. Pour certains, ce savoir permet de distinguer le normal du pathologique et d'assurer que ses interventions s'effectuent dans des limites éthiques; pour d'autres, il aide à l'occasion à comprendre une problématique non familière. Il fournit les mots, rend possible l'action de «nommer», aux parents ou aux pairs, les phénomènes. À l'occasion, ces connaissances deviennent objet à transmettre aux parents.

Si le savoir acquis est utile, il faut aussi s'en méfier. Ainsi, Judith note chez les plus jeunes professionnels une tendance à focaliser sur les difficultés et, conséquemment, à oublier les forces des personnes. Comme elle le dit: «Ce qui ne va pas, ça nous saute

dans la face. On a eu tout le bagage pour aller trouver ce qui n'allait pas mais je ne suis pas sûre qu'on a tout le bagage pour aller trouver ce qui va.»

Outre des connaissances théoriques, la formation offre des modèles de pratique qui se trouvent plus ou moins modifiés sous l'influence des institutions ou au gré de l'expérience. Plus que d'autres, Salomé exprime un fort attachement à sa formation. De ses apprentissages récents, elle tire un modèle précis d'intervention auprès des enfants, modèle qu'elle applique toujours et dont elle constate les résultats positifs. Adepte du modèle fondateur de la psychoéducation, son idéal professionnel n'arrive pourtant pas à s'actualiser dans le contexte scolaire où elle évolue présentement.

Moi je suis une adepte de Boscoville, psychoéducation, j'ai acheté ça, beaucoup, beaucoup, beaucoup puis je n'en démords pas, je me dis que ça devrait exister très longtemps les bienfaits d'un établissement comme ça. [...] La philosophie de la psychoéducation, le fait de travailler avec le jeune, de partir de lui puis de faire des choses avec lui, de diriger ses apprentissages par rapport à ses forces en respectant ses limites. Parce que dans le système d'éducation, il faut qu'il le passe son sapré test du ministère! qu'est-ce que tu veux faire? Des fois, ça peut peut-être être plus long.

Entre le modèle pratiqué et cet idéal se logent des divergences de principes que Salomé ne semble pas percevoir. D'un côté ses actions prolongent un modèle efficace acquis lors de ses stages, d'un autre elle aspire à une pratique différente dont la réalisation dépend de conditions structurelles inaccessibles sinon obsolètes.

Pour des psychoéducatrices chevronnées comme le sont Anne et Judith, les modèles appris et appliqués il y a vingt ans n'ont plus cours. Le modèle médical basé sur l'expertise professionnelle a cédé sa place à un modèle où professionnel et client travaillent de concert. L'intervention est devenue ponctuelle, elle dure moins longtemps et s'applique à régler le problème actuel plutôt qu'à en chercher la cause dans le passé et qu'à assurer des changements pour l'avenir. En dépit de ces écarts, la formation inculque des principes qui traversent le temps: Judith en conserve la règle d'éviter d'étiqueter, Henri celle de susciter la motivation du client. Forts de ces préceptes, tous deux se font critiques de pratiques ambiantes. Ainsi, qu'ils soient ou non actualisés aujourd'hui, les modèles acquis lors de la formation s'avèrent utiles pour situer sa pratique actuelle, faisant office d'images-étalons pour comparer ou critiquer.

Par delà les modèles d'intervention précis, la formation marque l'identité professionnelle. Pour les plus jeunes, cette empreinte se manifeste dans leurs revendications pour une reconnaissance de leurs compétences réflexives. Comme l'exprime Marguerite, sa formation de psychoéducatrice l'habilite à «évaluer, monter du matériel, aller dans les dossiers, lire», toutes tâches qu'elle effectue spontanément et avec plaisir, malgré un contexte de travail qu'elle estime dépréciatif. Moins affectées par leurs conditions d'exercice professionnel, Judith et Claire voient leur formation comme un ancrage important de leur pratique telle qu'elles la définissent. Toutes deux se réfèrent à ses composantes fondamentales: comprendre et agir dans le quotidien pour la première, utiliser l'activité et agir dans les milieux de vie pour la seconde.

Moi je pars toujours de comment je perçois ma formation [...] dans la façon dont je procède, pour l'analyse, puis je ne sais pas si c'est la meilleure façon mais moi je suis bien là-dedans. Je pars toujours du concept qu'il faut que je comprenne, puis c'est la partie psycho de mon bac. qui me sert beaucoup dans ce contexte là. [...] L'autre partie, c'est la partie que moi je pense qui est la plus difficile, où le client est le plus actif et où moi aussi je suis la plus active, c'est dans la partie éducation, dans la partie apprentissage. Parce que, autant on travaille au niveau des enfants, autant au niveau des parents, c'est la partie apprendre, apprendre à faire autrement. (Judith)

Enfin, la formation peut prendre sens d'une préparation à être pour mieux agir, en continuité avec ses caractéristiques personnelles. Dans certains cas, la connaissance de soi et l'adoption d'attitudes propres à la relation d'aide deviennent plus significatives que l'acquisition de connaissances théoriques. Marie et Simon défendent cette perspective, la première relatant une situation de stage l'ayant particulièrement marquée dans ses relations avec les parents, le second situant sa formation en continuité de ce qu'il était.

Oui tu as eu des bases parce que tu as une formation au niveau de la relation d'aide puis la relation d'aide dit qu'il y a une façon de faire puis c'est ça. Sauf qu'avant de l'avoir cette façon là, avant qu'elle te soit dite, quelque part, inconsciemment, tu le faisais.

Sous cet angle, la formation représente une étape qui poursuit et valide un déjà là personnel mais surtout, exige un devenir dont on est responsable.

En résumé, la formation donne accès à des connaissances qui contribuent à l'évaluation des situations et transmet une idée du «faire»: quoi faire et comment le faire. Le quoi faire, c'est l'image de la fonction; le comment faire, c'est la méthode, le processus et, plus rarement, des modèles d'intervention. Mais assez rapidement après leur formation, les psychoéducateurs constatent que le savoir académique demeure somme toute relatif et qu'il fausse la relation à établir avec l'autre, qu'il soit collègue ou client. Un savoir-faire mais surtout un «savoir-dire» ne s'acquiert que par l'expérience. La formation ne saurait seule préparer aux situations réelles de pratique. Il importe de vivre des expériences et d'en tirer profit.

4.1.4 Les références à l'appris: l'expérience

La formation universitaire n'est pas la seule source de savoir professionnel. Qui plus est, elle comporte des leurres. Plusieurs psychoéducateurs remarquent en effet qu'à leurs débuts, confiants en leur savoir, ils affichaient une assurance un peu arrogante. Claire se rappelle que son insécurité l'amenait à croire en des capacités qu'elle n'avait pas. Simon et Marie utilisent l'expression «arriver avec ses gros sabots» pour illustrer cette attitude de surconfiance. Tous deux relatent un temps où ils se sentaient pressés d'imposer leurs idées et de prouver leurs compétences, tant auprès de leur entourage professionnel qu'auprès des parents.

Avec le temps on est beaucoup plus malléable. [...] Quand tu commences à intervenir, tu arrives avec tes gros sabots puis tes connaissances, tu arrives avec ton savoir. Ton savoir-faire, il n'est pas si souvent que ça adéquat.

C'est sûr qu'en arrivant, tu arrives tout le temps dans le milieu avec tes grands chevaux en faisant: «OK, je l'ai, je viens de sortir de l'université, je l'ai, c'est moi qui l'ai.» Sauf que tu te rends compte un bon coup que tu as comme des leçons d'humilité à aller chercher. Parce que plus ça avance, plus tu te rends compte: «Bien là, attends un peu, je ne l'ai pas tant que ça. Ça, cette partie-là, c'est à travailler.» (Simon)

Assez rapidement semble-t-il, les expériences ébranlent cette assurance. De la certitude, on passe au doute. Comme le dit Claire: «On pense qu'on sait puis on ne sait pas. Là je pense que je ne sais pas puis des fois je sais.» D'autres praticiens parlent plutôt de

l'apprentissage de l'humilité comme marque de ce passage d'une position de tout-savoir à une position de savoir relatif.

J'ai commencé par la santé mentale. Ça a été une super belle école, une école d'humilité. [...] Ça te replace dans la vie, dans le quotidien, dans les réalités du vrai monde et c'est bien beau de dire que l'autre devrait faire ça, mais en a-t-il les moyens seulement? Qu'est-ce qu'il fait à la place qui compense, parce que souvent c'est ça qu'il faut regarder aussi. [...] Parce que je me dis que je ne suis pas parfaite non plus. (Judith)

Il arrive que le savoir-faire acquis avec l'expérience revête une importance plus grande que le savoir certifié par une formation. Marie et, dans une moindre mesure Simon, affirment une telle préférence. Marie est très explicite quant au choix qu'elle a fait de s'éloigner des dimensions théoriques de sa formation au profit de l'acquisition d'une assurance personnelle fondée sur le ressenti. Ses propos illustrent la valeur que prennent ses diverses expériences de travail «sur le plancher des vaches», dans l'élaboration d'une pratique professionnelle qui lui appartienne en propre. Elle trace une ligne assez nette entre ce pragmatisme et sa formation dans ses dimensions plus théoriques.

Au début, admettons que j'aurais (eu) à intervenir avec un enfant, j'aurais chercher dans les livres, j'aurais fait confiance beaucoup plus aux autres qu'en moi-même, puis qu'en mes feelings, tandis qu'asteure... Les feelings que j'ai, ils m'ont rarement ... C'est sûr qu'il y a des fois les feelings n'étaient pas nécessairement bons, mais la plupart du temps, quand j'ai respecté mes feelings, c'était mieux.

Je pense que professionnellement parlant, tu as beau faire les études que tu voudras, jusqu'à temps que toi-même en tant que professionnel, tu ne te dis pas: «T'es bon! Tu n'es pas excellent, tu n'es pas un ange mais tu as des capacités», puis qu'on travaille nous autres même notre confiance. On devient encore plus efficace. Quand on finit par avoir confiance, pas de là à dire: «On est au dessus de tout le monde», pas dans ce sens là. Mais quand on est comme moins réticent, qu'on se laisse plus aller, bien je pense qu'on est plus efficace aussi. Puis ça c'est une autre chose qu'on apprend, au fur aussi qu'on travaille puis probablement aussi dépendamment (du) processus que tu as fait là-dedans, d'intériorisation. Puis moi, ça a toujours été ça, quand j'avais quelque chose à travailler, je travaillais là dessus, je suis encore de même.

Simon insiste également sur l'expérience comme source prédominante de savoir. Pour lui, les situations de formation ne peuvent jamais se comparer aux situations réelles de pratique. Lorsque confronté à ces dernières, il est nécessaire d'analyser ses réactions. C'est à la condition de réfléchir sur les événements vécus que l'expérience peut prendre toute sa valeur. Plusieurs psychoéducateurs font état de cette analyse réflexive qui contribue à leur développement professionnel. Toute jeune, Marguerite en fait une règle de sa pratique qui en assure le mouvement. Au terme de quelques années de métier, Henri considère qu'il a «bien raisonné» les expériences vécues, aidé en cela par ses superviseurs, ce qui lui permet de présenter aujourd'hui une certaine assurance professionnelle.

Si les expériences procurent un savoir-faire, elles contribuent également à l'acquisition d'une position à l'autre qui relève davantage du savoir-être. Henri et Judith, psychoéducateurs en centre jeunesse, élaborent plus que d'autres sur cet apport de leur expérience. Bien que des années les séparent, tous deux font mention de la distance émotive qu'ils ont développée au fil du temps. Pour atteindre cette position, Henri fait référence à un ensemble d'influences.

Je pense que tu apprends de ce que tu as vécu, avec ce que tu es avec les autres, avec ce que tu as appris dans les livres. À un moment donné tu mélanges tout ça puis ça te permet d'être plus confiant dans ce que tu crois, d'être confiant dans tes valeurs, dans ce que tu représentes auprès du jeune puis d'être honnête, d'être transparent tout en étant quand même éloigné, un peu, affectivement, de ton client. Ça te permet de bien saisir la situation, puis en même temps comme intervenant ça permet de bien vivre, sinon tu risques des fois de tomber sur le dos.

Prendre de l'expérience ou apprendre à partir des expériences, telles sont les conditions recherchées par les plus jeunes psychoéducatrices. Salomé choisit d'accueillir certaines requêtes de son milieu comme occasions d'accroître son expérience. Elle anticipe qu'avec l'expérience elle saura mieux juger des problématiques, établir des liens de cause à effet entre les problèmes de l'enfant et sa situation familiale. Pour sa part, Marguerite estime que déjà, après une première année d'expérience, elle se sent plus assurée professionnellement. Bien qu'ayant dix ans de pratique derrière elle, Catherine ne se sent pas tout à fait sûre d'elle. Et, à la différence d'autres psychoéducateurs, elle

semble s'attarder aux différences entre ses diverses expériences de travail plutôt que d'en tirer des apprentissages généralisables.

Si je n'avais pas de communication avec les professeurs puis d'aide puis les gens d'expérience, il y aurait peut-être des fois que... Parce que tu as beau dire dix ans d'expérience ... C'est vrai que j'ai déjà été avec des déficients mentaux trois ans. Ce n'est pas la même affaire. Fait que j'avais perdu la main un peu (rire). Quand je suis revenue dans le secteur, il a fallu que je me rembraye. Surtout que j'avais, au niveau des handicapés, j'avais deux ans, pas au niveau des handicapés, troubles de comportement, j'avais deux ans, j'avais fait trois ans. Fait que je commençais à être habilitée un peu plus. Mais bon, j'ai été tassée.

Par contre, Catherine s'appuie beaucoup sur l'expérience de son entourage, tant les autres intervenants de l'école que ceux extérieurs à celle-ci. De son équipe de travail elle donne l'image d'une «gang» qui s'entraide et fait cause commune parfois même à l'encontre de la direction. Ici, les expériences se partagent et sont le fait de la collectivité plus que de l'individu. Un savoir commun se construit des expériences de chacun. Ce phénomène de collectivisation de l'expérience est également rapporté par Marguerite dont le récit fait souvent référence aux événements qui arrivent aux autres et qu'elle s'approprie. Tout indique que les «histoires» vécues par «les filles» et les questions qu'elles suscitent contribuent à la construction de sa propre pratique.

Sans appeler à une telle expérience commune, la plupart des psychoéducateurs voient l'équipe comme un support important à leur pratique. La perte de pairs référents est évoquée avec affliction. Elle prive d'une source de savoir et de validation de ses actions. Anne, Marie, Odile et Henri éprouvent la solitude voire l'isolement associés à leur contexte actuel de pratique. Tous quatre sont privés de contacts avec d'autres professionnels, situation qu'ils ont connue auparavant et dont ils voient aujourd'hui les bénéfices.

Alors, je pense que c'est l'aspect le plus difficile, puis c'est drôle parce que les premières années, [...] ce que je trouvais le plus difficile c'était mes heures de supervision. Puis quand on est sorti de ce système-là, je disais: «Yé! plus de supervision, on va-tu être bien, on va faire comme on veut.» Puis tu vois là, je trouve que c'est la partie qui est la plus difficile, qui me manque le plus parce qu'on n'a plus personne à qui raconter la chose, déjà ça nous soulage et on trouve souvent une solution au fait d'en parler. (Anne)

Outre Marguerite et Catherine, une seule psychoéducatrice se montre satisfaite de l'esprit d'équipe qui prévaut dans son milieu. Claire démontre un fort sentiment d'appartenance à sa «petite gang de psy» et une certaine fierté à faire partie d'une équipe professionnelle. Ses relations avec cette équipe sont marquées par la réciprocité: les pairs peuvent l'aider, la supporter et, inversement, ses propres compétences sont sollicitées par les autres. Dans ce scénario «idéal», l'équipe est composée de semblables. Cette caractéristique joue chez d'autres psychoéducateurs dans leur représentation d'une équipe professionnellement valable à leurs yeux. Ainsi, en milieu scolaire, les enseignants ne semblent pas, généralement, constituer des vis-à-vis capables de nourrir la pratique des psychoéducateurs. Ces derniers entretiennent avec eux des relations de service, souvent ponctuées d'attentes divergentes et inconciliables, voire de résistances.

L'appartenance à une équipe ou, à défaut, la relation à d'autres professionnels, participent donc de l'expérience qui, elle-même, contribue à l'élaboration d'un savoir pratique qui complète le savoir académique. Qu'elles soient absentes ou présentes, les opportunités d'échange occupent un espace important dans la vie professionnelle des psychoéducateurs. Comment alors interpréter le silence de Salomé et de Simon sur cette dimension de leur pratique? À sa première expérience de travail et sans autre référence que la pratique en milieu scolaire, Salomé se débat pour trouver sa place comme professionnelle dans un milieu qui contraint ses aspirations. Ses énergies semblent toutes investies dans ce projet de survie tandis que les relations qu'elle tente avec différents acteurs de son entourage demeurent tendues. Dans de telles circonstances, l'idée même d'équipe ne peut prendre aucune place. De son côté, Simon semble s'accommoder d'une pratique en solitaire qu'il mène à sa façon et qu'il cherche peu à partager avec les autres intervenants de son service. En revanche, il témoigne d'un processus toujours actif d'appropriation des expériences qui l'environnent, se nourrissant des savoirs «communs».

Je vais me servir de ce qu'une famille et l'autre va vivre, c'est-à-dire que pour les enfants qui sont plus jeunes on rencontre des difficultés que les enfants plus vieux ont rencontrées déjà. Je suis allé me ressourcer auprès des parents plus vieux, pour l'apporter à d'autres. J'ai des copains qui ont des familles aussi. Veut, veut pas l'oeil du thérapeute va rester en disant: «Bien là, j'analyse un petit peu ce qui se passe. Oups! là il y a ça, l'intervention là, elle serait peut-être pas pire à suggérer à tel autre parent que son enfant a de la difficulté.» Fait que je vais chercher des idées d'information à gauche puis à droite avec des parents qui sont déjà habitués, avec des amis à moi, avec du monde des fois que je rencontre pour la première fois puis que je vois pour la première fois. Tu vas au centre d'achat, tu en vois des interactions. Je vais aller analyser ce qui se passe là pour le rapporter ailleurs.

4.1.5 Les modèles des institutions

La majorité des psychoéducateurs situent leur pratique dans un cadre professionnel, c'est-à-dire dans une «relation d'exercice du jugement professionnel» plutôt que d'exécution (Legault, 1999). Ils s'attendent à pouvoir utiliser leur savoir et à agir de manière autonome. L'autonomie se traduit par le fait d'être maître d'oeuvre de l'ensemble des étapes de l'intervention, de faire partie du «plan de match», de «gérer la totalité de son dossier», de pouvoir tenir à son orientation thérapeutique. Les institutions ne reconnaissent pas toujours ces attributs d'une relation dite professionnelle. Et les intervenants eux-mêmes ne ressentent pas également les limites posées à leur autonomie.

Le recours à un savoir spécifique et, plus précisément, le fait de poser un diagnostic apparaissent les gestes professionnels les plus «litigieux» dans les rapports des psychoéducateurs avec les institutions. C'est ce que relèvent particulièrement trois psychoéducateurs. Henri, Marguerite et Salomé constatent avec plus ou moins d'amertume que leur milieu de travail désavoue une dimension importante et signifiante de leur profession, celle qui les habilite à utiliser leurs connaissances théoriques en vue d'évaluer une situation problématique, à réfléchir, à chercher des solutions. Jeune professionnelle en milieu scolaire, Marguerite revendique cette dimension évaluative de

la pratique comme partie de son identité psychoéducative. Henri sent que sa fonction d'éducateur en centre jeunesse ne lui permet pas d'actualiser l'entièreté de ses compétences cliniques, du moins telles qu'il se les représentent. On leur demande d'agir comme des éducateurs techniciens, titre sous lequel ils sont d'ailleurs engagés. Les deux psychoéducatrices, dont c'est le premier emploi et qui travaillent en milieu scolaire, sont invitées à taire leurs prétentions cliniques. Leur demande de se voir octroyer du temps de préparation ou de rédaction de rapports est éconduite. Salomé a le sentiment d'être utilisée comme «bouche-trous» alors qu'on lui demande d'assumer des tâches pour lesquelles elle ne se sent pas prête ou préparée. Elle perçoit un écart important entre son idéal professionnel, façonné par une formation théorique et pratique vécue comme aboutissement d'un projet personnel et l'exigence de résultats, propre, selon elle, au système scolaire.

Là ça ne correspond plus partout, mais partout à ce que j'ai appris, moi, dans ma formation de professionnelle puis j'ai été en stage avec une vraie professionnelle, j'ai adoré mon stage, c'est vraiment une de mes idoles en psychoéducation puis les profs aussi comment on mettait de l'importance sur les notes, on a des cours d'observation, il faut noter ce qu'on observe, [...] puis là c'est comme si c'était tout balayé du revers de la main: «Prends-toi deux, trois notes là, ce qui est important c'est la présence élève», j'ai fait comme: «Mais qu'est-ce c'est ça?»

Pour Salomé la résolution de ce conflit se trouve ailleurs, dans d'autres conditions de pratique. Par contre, tant Marguerite que Henri, même si ce dernier envisage aussi la pratique privée comme issue, tentent de composer avec cette situation afin de réaliser ce qui les définit professionnellement. Marguerite fait fi des interdits et fait valoir ses compétences cliniques dans le cercle restreint de ses collègues de travail, lorsque celles-ci se trouvent dépassées par une situation. Henri décrit une pratique où il réussit à concilier ses compétences cliniques, associées à son idéal professionnel, et ses compétences éducatives, assimilées aux attentes de son milieu. Il demeure que ses connaissances théoriques lui permettent de cibler les réelles difficultés, d'aborder certaines problématiques plus complexes. Mais c'est dans un rôle de «vulgarisateur» qu'il reconnaît pouvoir actualiser le mieux sa compétence clinique, eu égard à la fonction d'éducateur qu'on lui demande actuellement de remplir.

Je fais référence à ce que j'ai appris à l'université puis on n'avait jamais fait le lien avec les interventions au niveau du Centre jeunesse, c'étaient des interventions dans le bureau, soit privé ... puis qui ressemblaient un peu à un bureau de psychologue, et ça je ne pense pas que je vais faire ça ici, mais je crois que ça serait très bien, d'où le terme, mélanger les deux sur le plancher... J'en reviens un peu à peut-être faire ça, être un bon vulgarisateur de certaines notions en psychologie et que je suis capable de le donner à ma clientèle, puis de les aider à ce niveau là.

Par contre, bien que la pratique de Simon se situe clairement dans une fonction d'exécutant, les propos de celui-ci ne font jamais mention d'un manque d'autonomie. Tel qu'indiqué précédemment, ce psychoéducateur exerce son jugement professionnel sur d'autres objets que la situation problème initiale. La majorité des psychoéducateurs semblent disposer d'une autonomie qui les satisfait. Contre toute attente, les discours de protestation proviennent des psychoéducatrices qui profitent d'un statut professionnel reconnu. Ainsi Anne et Claire déplorent l'existence de conditions de travail où les psychoéducateurs, relégués à des tâches techniques, n'auraient pas les coudées franches. Ayant elle-mêmes dépassé ces conditions, elles peuvent maintenant se permettre d'être critiques.

Les propos de Claire exprime de façon exemplaire les effets invalidants de certaines institutions sur la formation et sur la compétence acquise:

Je n'ai pas fait un bac, moi, pour dire: «Fais ci, fais ça, mange comme ci, mange comme ça», je trouvais que c'était dé-valorisant de sortir d'un baccalauréat, c'était dévalorisant d'aller faire du gardiennage dans les centres d'accueil. Je trouve ça aberrant, tu m'offrirais un retour en centre d'accueil puis mon dieu ça serait, à mon avis, comme une descente dans mes capacités professionnelles, vraiment là, puis ici, en psychiatrie, bien on te donne tout le crédit professionnel [...]. On m'a fait confiance puis on m'a donné beaucoup de crédit professionnel. Puis jamais, jamais que je retrouve ça ailleurs. Je trouve que j'ai du crédit professionnel important, moi. Des fois je trouve qu'il y a des psychoéducateurs qui travaillent en centre d'accueil puis jamais ils n'ont l'occasion de parler avec un pédiatre, un spécialiste, ils ne font jamais partie du plan de match, ils font juste appliquer, ils ne font jamais partie du plan, la rédaction, la lecture clinique, moi je trouve qu'ils appliquent, comme des techniciens, et ça, ça me choque, ça m'agresse, ça m'agresse de donner si peu de crédit à la profession, puis ça m'agresse aussi que les instituts profitent de nos connaissances professionnelles avec un salaire et un statut d'éducateur.

Ces différentes réactions laissent croire que, par delà les réalités institutionnelles, les représentations personnelles de ce qui fait l'autonomie professionnelle interviennent dans la pratique telle que vécue. Tous n'aspirent pas à une autonomie aussi ostensible ou même à un statut qui s'accompagnerait de responsabilités accrues. Car, en contrepartie, l'autonomie peut signifier l'isolement professionnel. Tout en valorisant le fait qu'ils soient maîtres de leurs dossiers, Henri et Anne éprouvent le poids affectif ou moral des responsabilités professionnelles qui leur incombent. Tous deux ont connu une pratique où l'équipe représentait un mécanisme de support important à leur action professionnelle.

L'établissement ne nous donne pas de grandes lignes, on favorise beaucoup plus l'individualisme et bon, j'en ai développé une force, mais... à l'interne, je faisais partie d'une équipe d'éducateurs, [...] et nos clients c'était à l'équipe. Ici c'est pas ça, c'est tes clients, tu t'organises avec ça. Ça fait que c'est sûr qu'il y a des avantages en quelque part mais en gros au niveau du sentiment professionnel, c'est épuisant. (Henri)

Parce qu'elle est travailleuse autonome, Anne ressent avec acuité les risques d'une pratique non protégée par une institution, par exemple une possible poursuite de la part d'un parent.

À part cette dernière, tous les psychoéducateurs rencontrés travaillent dans des institutions du secteur public. Selon Legault (1999), la bureaucratisation et la socialisation des services professionnels ayant accompagné la mise sur pied des services publics menacent particulièrement l'autonomie professionnelle. La professionnalisation de la psychoéducation est d'histoire récente et n'est donc pas enracinée dans une tradition de pratique privée. À la différence d'autres professions, elle ne vit pas ce passage du privé au public. En revanche, elle se situe présentement dans un période d'élaboration d'un discours professionnel qui met l'accent sur certains éléments, lesquels sont présents dans les propos des psychoéducateurs. Ainsi l'autonomie et la responsabilité professionnelles impliquent de pouvoir témoigner des actes posés, notamment en consignnant ses interprétations cliniques ou encore ses interventions, en tenant ses dossiers à jour. Même si cette tâche leur est parfois pénible, les psychoéducateurs la considèrent essentielle.

La directrice est venue me demander si je tenais des dossiers, je l'ai regardée en voulant dire: «Pourquoi tu me demandes ça là?» Dans ma tête, c'était comme inconcevable ... Oui, tous les jours, ce que je fais avec l'étudiant, ça va être marqué. Si je n'ai pas eu le temps de la marquer au complet, je vais me marquer des points de repère pour réussir à le faire. Mais je me suis aperçu que j'étais la seule. Moi, c'est pour ça aussi les dossiers, c'est pour en quelque part, être capable de faire le bilan à la fin [...] je n'ai pas le choix, il me faut un dossier. Mais je trouve ça le fun parce que je n'ai pas à faire des dossiers qui ne finissent plus. (Marie)

Là j'ai dit: «J'ai pas le choix, il faut que je fasse de la rédaction», ça là c'est pénible, très pénible. Il faut que je me discipline, faut que je me récompense [...] Mais c'est vraiment une tâche lourde. [...] Je sens une certaine utilité quand même (rire), très modérée là. Non, quand je m'écris un bon rapport d'évaluation puis qu'il est écrit, puis ça fait trois mois que je chemine avec l'enfant, puis que je vais le relire, ça me recentre. Je trouve ça important [...]. Un bon rapport d'évaluation, je sens que ça m'outille puis (que) ça me force à me faire la lumière, ça me force à me faire une action clinique. (Claire)

Cette tâche relève d'abord d'une responsabilité professionnelle individuelle et ne doit pas prendre figure de contrôle de son autonomie ou de sa compétence. Comme le traduisent Marie, Salomé et Simon, «rendre des comptes» ne s'accorde pas avec une image de professionnel. Or cette obligation est justement une des conséquences sur l'autonomie professionnelle de la bureaucratisation des services: le professionnel a à répondre de ses actes à d'autres personnes que ses clients, en l'occurrence ses supérieurs et l'institution (Legault, 1999). Il n'est peut-être pas fortuit que Simon relève avec tant de véhémence cette obligation, lui dont le mandat s'apparente à une fonction de technicien.

Par ailleurs, Legault (1999) suggère que des conflits éthiques sont susceptibles de se présenter quand le professionnel doit à la fois répondre des exigences de l'institution et appliquer son propre jugement. Les psychoéducateurs rencontrés ne rapportent pas vivre de tels conflits d'allégeance ou de loyauté. Ils peuvent néanmoins se montrer critiques des pratiques de leur propre milieu. Soulignons que leur profession a pris naissance dans le terreau des institutions publiques et que certains milieux, particulièrement les centres jeunesse, se sont développés à son image. Encore maintenant, une certaine proximité est observable entre les modèles psychoéducatifs

enseignés et les modèles appliqués en centre jeunesse. Henri, dont la formation date de quelques années, rapporte l'existence de tels liens à propos de l'approche de l'appropriation.

On a eu dernièrement une formation, l'appropriation, c'est l'empowerment qu'ils appellent. Bon, c'est rien de nouveau, c'est des choses que j'avais apprises à l'université dans ma formation justement de psychoéducateur où, dans le fond, c'est de responsabiliser ton client, qu'il se prenne en mains, mais dit avec des termes différents.

C'est plus complet mais c'est aussi des croyances que j'avais déjà, puis que ça vienne en plus être dit au Centre jeunesse, que ça vienne être approuvé, c'est bon ça, c'est un aspect qui a été positif, je pense, ... puis surtout je me disais: je suis sur la bonne track.

Généralement les psychoéducateurs souscrivent aux mandats qu'ils reçoivent de l'institution: offrir des services, travailler les difficultés. Plus que les psychoéducatrices, les intervenants masculins font davantage référence à cette dimension, émaillant leur discours de «je dois» ou «il faut». Ils affirment avoir à se préoccuper de l'enfant d'abord, à défendre ses intérêts, parti-pris partagé par Salomé et Catherine. Ces deux psychoéducatrices affirment un devoir de défense de l'enfant qui les place dans des situations limites eu égard à leurs liens d'emploi. Elles rapportent en effet des événements où elles s'interposent entre la famille - enfant et parents - et l'école. À ces occasions, elles prennent position contre les pratiques de leur milieu, non sans un certain malaise. Le maintien de leur conviction justifie qu'elles usent de stratégies, qu'elles «passent par en-dessous».

4.1.6 L'identité professionnelle, attentes et réalités

Les situations de travail conditionnent l'actualisation des «images relatives à la fonction» (Sanchou, 1982) ou figures d'identité professionnelle construites au moment de la formation. À cet égard, les psychoéducateurs rencontrés présentent des réactions différentes. Plusieurs mentionnent des écarts importants entre leur image professionnelle et les attentes de leur milieu. Ainsi Henri, en l'absence d'une

reconnaissance qui serait officialisée par un titre, une fonction se montre amer vis-à-vis sa formation.

Je n'ai malheureusement pas la chance d'être reconnu, de travailler comme psychoéducateur. J'ai changé ma vocation si on veut là, mais on y tient, on y pense, je veux dire il y a plusieurs choses qui ont été... qui m'ont apporté puis qui continuent à m'apporter, mais des déceptions aussi, parce que d'avoir fait un bac, on s'attendait à quelque chose peut-être de plus là.

D'une part, il conserve de sa formation l'image du thérapeute qui mène des entrevues individuelles, action rarement possible ou nécessaire dans son contexte de travail. D'autre part, il juge avoir reçu à l'université des connaissances globales et générales qui l'ont plus ou moins préparé à intervenir dans le contexte du centre jeunesse. Cette vision de la formation est partagée par Salomé qui, à mots couverts, estime que l'identité acquise demeure incertaine.

Au travers ma formation, ce que j'en retiens, ce que j'ai appris c'est que oui on est habilité à faire beaucoup, c'est diversifié ce qu'on peut faire, en tant que psychoéducateur. On a des bonnes bases, il s'agit après, en tout cas à mon sens à moi, de parfaire dans ce que tu es bien, dans une spécialité quelconque ... C'est sûr que c'est diversifié tout ce qu'on peut faire, notre rôle, c'est large, mais je ne suis pas sûre que je suis prête à aller jusqu'à prendre le titre de bouche-trous, il me semble que je n'ai pas fait un bac. pour me retrouver avec des restants: «Occupe-toi de ça. Tu es psychoéducatrice toi? Tu es capable de faire ça.»

En dépit du hiatus qu'il constate entre ses attentes et la réalité, Henri est forcé d'admettre qu'une approche éducative centrée sur «le concret, le banal, le simple» donne des résultats et que la connaissance approfondie de la problématique de l'enfant n'est pas toujours nécessaire pour aider un parent.

Me rendre compte que mes déductions c'est bon, c'est bien, mais dans un contexte de la protection de la jeunesse il faut dépasser ça. Réaliser ça. Réaliser aussi que dans le fond, à la base, pour que les parents puissent investir ces (enfants) 6-12 ans, on peut mettre de côté tout ce qui est des grandes questions cliniques et est-ce que l'enfant est hyperactif. Je dirais que c'est les grands changements.

Au terme de six ans d'expérience, cet intervenant semble être à une étape charnière alors que son idéal de pratique perd de sa validité au profit d'une pratique mieux ancrée dans

sa réalité. Il témoigne d'un processus encore vif d'identification professionnelle où coexistent des images introjectées et idéalisées de la fonction psychoéducative et des modèles de pratique définis par l'institution, une déception, un peu amère, et la découverte du plaisir et de l'efficacité de la relation éducative. Son discours met en lumière l'importance des attentes et des exigences du milieu de travail pour la construction d'une identité professionnelle qui prolongerait les images retenues de la formation. Tout justes sorties de l'université, Marguerite et Salomé vivent le choc de la réalité du métier. Marguerite aborde d'elle-même le sujet de la non reconnaissance de ses compétences par son milieu de travail, révélant ainsi l'ampleur de ses insatisfactions.

Tu ne peux pas utiliser tes connaissances, tu n'as pas le salaire qui va avec tes compétences. [...] Je ne suis pas une éducatrice moi. Si j'avais voulu être une éducatrice, j'aurais été au CEGEP.

Le récit de Salomé comprend nombre d'exemples manifestes du fossé qui existe entre son image de la fonction psychoéducative et les situations concrètes dans lesquelles elle se retrouve. Salomé est confrontée à un double message: d'une part, elle est engagée comme éducatrice devant répondre des fonctions qu'on lui impose, d'autre part on attend aussi d'elle qu'elle affirme des compétences professionnelles qu'elle considère ne pas détenir.

On m'a dit: «C'est une petite fille qui a une paralysie cérébrale, tu vas être avec tous les avant-midi, c'est un cas d'intégration à la maternelle.» J'ai dit: «OK, elle arrive d'où, puis c'est quoi un petit peu le dossier?» [...] J'ai cherché à prendre contact avec les intervenants qui avaient travaillé avec elle, avec les parents pour me familiariser, parce que c'était l'inconnu total, j'avais bien de la difficulté à voir comment je définirais mon rôle à travers ça.

On m'a demandé ça aussi au début, au niveau de la direction: «Bien oui mais prends ta place, puis c'est à toi de lui dire au prof.» Bien là, je ne suis pas sûre, je ne suis pas sûre que moi je suis à l'aise là-dedans de dire à un prof comment gérer sa classe.

Dépendant des contextes de pratique, les débuts professionnels peuvent être marqués de déséquilibres au plan de l'identité. Au cours de ses dix ans d'expérience, Claire relate avoir vécu des périodes où «elle oubliait un peu sa formation», soit qu'elle négligeait les tâches de rédaction clinique, soit qu'elle se moulat au modèle professionnel

dominant. Toutefois, ces dernières années, contrairement à certains de ses consoeurs et confrères, elle n'a pas eu à faire face à une dépréciation de son image professionnelle mais plutôt à démontrer sa capacité à répondre à des standards professionnels élevés. Elle se sent valorisée par son milieu et la fonction qu'elle occupe actuellement correspond à une conception de la psychoéducation qu'elle espérerait voir sanctionnée par la formation. Elle affirme aujourd'hui une identité professionnelle qui réconcilie sa formation d'origine et les modèles de pratique privilégiés par son milieu de travail. Le discours d'Anne s'attache aussi à la reconnaissance et à l'autonomie professionnelles comme sources de satisfaction de son récent statut de contractuelle. Sans qu'elle fasse référence à ses conditions antérieures d'emploi, elle souligne qu'elle est dorénavant «regardée et vécue comme un professionnel» dans son milieu de travail. Par ailleurs, ni Judith ni Odile ne traitent des contraintes que leur milieu de travail imposerait à leur réalisation professionnelle comme psychoéducatrices. Toutes deux sont à l'emploi du même organisme depuis longtemps et cumulent une vingtaine d'années d'expérience.

La situation de travail peut donc être perçue et vécue comme faisant obstacle à sa réalisation comme psychoéducateur, et cela semble caractériser davantage les premières années de pratique, ou devenir, avec l'expérience ou grâce à un contexte favorable, un espace de pratique propice à l'épanouissement professionnel. Cette dimension demeure pourtant absente du discours de deux psychoéducateurs, Catherine et Simon. Ils décrivent une pratique qui semble s'accommoder des conditions qu'on leur impose, conditions ni pires ni meilleures que celles de leurs confrères et consoeurs. Tous deux semblent avoir construit leur propre univers de pratique, en dépit de leurs conditions objectives d'emploi.

Le fait de ressentir avec plus ou moins d'intensité la pression du milieu de travail sur sa réalisation tient d'une part à l'image attendue de sa fonction et, d'autre part, à l'aisance avec laquelle on «tire son épingle du jeu». À cet égard, il peut être intéressant d'observer comment les praticiens justifient leur identité psychoéducative lorsqu'ils occupent des fonctions apparentées à d'autres disciplines que la leur. Trois psychoéducateurs (Simon, Marie, Marguerite) sont engagés explicitement pour faire de la rééducation du langage. Comparativement à l'enseignant ou à l'orthophoniste, ils perçoivent jouir d'une plus grande liberté de moyens pour atteindre les mêmes objectifs, non tenus à un programme préétabli ni aux situations de la classe. Salomé

invoque le même argument pour distinguer sa fonction de celle du professeur soutien. Marguerite spécifie que les enfants qu'elle aide au niveau du langage présentent de plus des troubles de comportement. La tâche de Catherine comprend un volet enseignement, supervisé par une orthopédagogue; cet à-côté ne semble pas poser problème à son identité professionnelle. Les cas de Claire et de Henri présentent un scénario différent: la fonction attendue est perçue jouir d'une reconnaissance, voire d'un prestige, supérieurs à la psychoéducation. Henri, engagé comme éducateur, se retrouve devant la perspective d'avoir à prendre la charge légale de dossiers de protection, fonction habituellement dévolue au travailleur social. Tout en enviant le statut professionnel de cet intervenant, il juge que d'avoir à assumer cette fonction risque de mettre en péril la relation de confiance nécessaire à son intervention. Claire s'identifie thérapeute mais considère que, contrairement au psychologue, son terrain d'intervention déborde le bureau pour les différents milieux de vie où évolue l'enfant. Par ailleurs, sa formation en thérapie familiale l'autorise à empiéter sur un terrain traditionnellement «réservé» au travailleur social.

En parallèle avec le rôle attendu, la question des frontières entre les professions connexes à la psychoéducation apparaît être une donnée qui contribue à définir sa pratique. Alors que certains perçoivent une absence de frontières néfaste à leur identité, d'autres cherchent plutôt à les traverser. Salomé et Henri constatent la présence de «zones grises», dans un cas avec l'enseignant qui s'occupe des difficultés d'apprentissage, dans l'autre avec le travailleur social qui intervient auprès des parents. À la limite, cet état de faits dilue la spécificité de leur pratique et provoque chez ces praticiens un malaise important. Salomé a l'impression qu'elle ramasse «les restants», Henri y voit un nivellement indésirable des identités professionnelles. Dans les deux cas, le système institutionnel est imputable de cette situation, notamment par l'indifférenciation des titres d'emploi.

Dans le personnel de soutien tu as les éducatrices spécialisées, les secrétaires puis les concierges. Ça aussi ça m'a donné un shake, j'ai dit: «Est-ce que je suis professionnelle ou je ne le suis pas là?» Concierge! [...] C'est comme des petits cas de mal-être là, qui n'ont été pas évidents à travailler, ça me remettait en question en tant que professionnelle. (Salomé)

Y contribue une méconnaissance publique de la profession, notée par deux autres psychoéducatrices, Anne et Catherine. À l'opposé, Marie voudrait voir éclater ces mêmes frontières, déplorant le protectionnisme mis en place par les autres intervenants de son milieu. Elle souffre d'être reléguée à une fonction qui ne lui permet pas l'utilisation de l'ensemble de ses compétences même si, en sourdine, elle admet élargir son mandat. D'elle-même, elle impose une limite à son rôle, affirmant qu'elle ne deviendra pas pour autant psychologue. C'est aussi l'argument invoqué par Marguerite pour défendre l'extension de son action. Enfin, d'autres psychoéducatrices témoignent d'une pratique qui intègre de nouvelles dimensions, empruntées à des professions connexes. Ainsi Odile reconnaît que son mandat l'amène logiquement à travailler les habiletés parentales, source de conflit potentiel avec les travailleurs sociaux. La même remarque est énoncée par Claire dont la pratique pourrait être vue comme empiétant leurs «plates-bandes». Celle-ci évolue dans un milieu de travail à forte présence de psychologues; tout en affirmant son identité psychoéducative, elle reconnaît que cette donnée «teinte» sa pratique. Par ailleurs, ces psychoéducatrices se gardent bien d'outrepasser les limites de leur formation et de leur compétence, d'agir comme thérapeute conjugal, par exemple. Les psychoéducateurs peinent donc à se définir sur l'échiquier professionnel: soit ils sont assimilés à un intervenant générique, soit ils ont à se défendre de vouloir devenir autre (travailleur social, psychologue).

L'ouverture des frontières avec les professions connexes, qu'elle soit crainte, assumée ou désirée, occasionne à certains moments de nouvelles identifications. Claire se dit thérapeute. Henri prétend qu'en fin du compte, tous les intervenants, qu'ils soient formés en techniques d'éducation spécialisée, en psychologie ou en travail social, font le même travail «en relation d'aide». Les mots seuls diffèrent tout en renvoyant aux mêmes réalités. Sans développer un tel discours, Simon pourrait adhérer à une conception semblable lorsqu'il affirme être thérapeute, «toujours en situation de relation d'aide». Quant à Catherine, elle semble faire fi des différences, parlant indistinctement des éducateurs spécialisés et des psychoéducateurs.

L'identification à la profession psychoéducative se heurte donc aux conditions objectives de la pratique. Les milieux de travail façonnent cette pratique en définissant des fonctions et en exprimant des attentes diversifiées à l'égard des psychoéducateurs. Ils préconisent également des approches, voire des modèles d'action auprès des

personnes ciblées par leurs services. Au regard des intervenants, ces éléments structurels et fonctionnels sont parfois diffus, même ambigus. Et, souvent, ils s'interposent dans ce qu'ils conçoivent être leur identité professionnelle. Un écart existe entre l'image construite lors de la formation et les réalités du terrain, moins à propos des techniques d'action qu'au sujet d'une identité «professionnelle» profondément ancrée. À qui est imputable cette distance? Au système de formation qui propose une image professionnelle idéalisée ou au système de travail qui offre des fonctions diluées, voire dévaluées? La réponse à cette question n'est pas simple. D'une part, les psychoéducateurs présentent une image professionnelle forte, une représentation collective qui s'appuie sur des éléments structurants communs: un devoir d'aider l'enfant, des connaissances cliniques, la responsabilité et l'autonomie de ses actes, l'engagement de sa personne. Cette représentation serait-elle manifeste de l'émergence d'une rhétorique professionnelle en voie de reconnaissance publique? D'autre part, pour leur majorité, les institutions supportent peu cette image professionnelle de la psychoéducation, du moins ostensiblement. Les titres d'emploi sont plus souvent «éducateurs» que «psychoéducateurs», les fonctions empiètent sur des champs éloignés de la formation tels la rééducation du langage ou les troubles d'apprentissage.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les psychoéducateurs, tout en affirmant une appartenance professionnelle qui structure leur pratique, se fassent critiques du système d'emploi. Privés d'un statut qui renforcerait leur identité professionnelle, leur fidélité à leur formation relève d'un engagement personnel. S'ils se soumettent aux fonctions qu'on leur reconnaît, ils aménagent leurs actions quotidiennes suivant leurs propres normes et critères de pratique. Par ailleurs, conséquence moins heureuse de cette conjoncture, les psychoéducateurs semblent devoir défendre leur identité par un processus de comparaison à d'autres professions. Dépendant du milieu où ils se trouvent, ils jaugent leur fonction par rapport aux professionnels qui les entourent: enseignants, orthopédagogue, psychologue, travailleur social.